

**ATIVIDADE SOCIAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INSTRUÇÃO
PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Nadja Maria Santos SOARES (Mestranda – UFS)

Resumo: Coadunando com a ideia de que “precisamos estabelecer laços entre a escola e a vida” e respaldados pela perspectiva da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006) o cerne da investigação é analisar como o trabalho com atividade social em língua inglesa, por meio de tecnologias digitais, contribui para o desenvolvimento dos alunos. Os aportes teóricos partem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGERSTRÖM, 1999; HOLZMAN, 2002); passando pelas Atividades Sociais em aulas de línguas estrangeiras (LIBERALI, 2009) e dos letramentos digitais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2015). Compartilharemos o projeto com Atividades Sociais, em língua inglesa, desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino de Sergipe. A perspectiva metodológica é da pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2006; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011), que permite a construção do conhecimento, criação e recriação de novas possibilidades de trabalho e aprendizagem como forma de transformação e melhor participação e coexistência na sociedade. A análise dos dados coletados dar-se-á segundo a perspectiva da pesquisa docente (FREEMAN, 1998).

Palavras-chave: atividade social, letramentos digitais, língua inglesa, vida que se vive

Introdução

O mundo em constante processo de mutação e transmutação – gerado, em grande medida, pelo célere desenvolvimento de novas tecnologias – tem ocasionado profundas mudanças na forma como as pessoas interagem não só entre si, mas com esse universo cada vez mais interconectado. Tanta conectividade propicia questionamentos constantes, de diversas naturezas, acerca de quem somos nós e de quais competências e habilidades pessoais, educacionais e profissionais necessitamos para compor o cenário posto.

Transportando tais indagações para a esfera educacional, não é incomum ouvirmos de profissionais da área, alunos e egressos de instituições públicas e privadas de ensino que é factível a existência de um descompasso entre a escola – instituição de produção, construção e transmissão de saber – e as demandas geradas por uma

sociedade que, desde o advento da internet, sofre rápidas mudanças nas suas dinâmicas e gera novas formas de ensinar e aprender que se convalidam nesse contexto.

Aliado a isso, temos como pano de fundo, o processo de globalização que gera em seu bojo a necessidade, nos âmbitos comunicacional e relacional, de se aprender outras línguas, e, por conseguinte, entrarmos em contato com outras culturas e formas de construção de saberes. Kumaravadivelu (2006) afirma que “em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131) e, para além disso, constrói um tecido sociocultural muito imbricado que revela relações de poder e exclusão.

Não obstante essa constatação, a globalização traz impactos incontestáveis para a vida que vivemos tanto dentro quanto fora dos muros escolares: para alunos (aprendendo), e professores (lecionando). A esses últimos cabe atentar para as multifacetadas que esse fenômeno oferece, principalmente, no que tange à pluralidade cultural, construção e apropriação de saberes e o estabelecimento de novas recomposições identitárias aí engendradas. E não só isso, uma vez que requer de nós - educadores- assumirmos a grande responsabilidade de prepararmos esse aluno numa perspectiva crítica.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006, p. 131) sinaliza para uma mudança, em uma dimensão macro, da Linguística Aplicada para que consigamos ter um olhar assertivo acerca do papel: da língua inglesa, do professor e do aluno, e das relações de poder que subjazem os processos de ensino e aprendizagem no contexto atual da globalização. Ele afirma ainda que “a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA contemporânea”. O que não quer dizer que devamos nos comportar como meros assimiladores de outras culturas, mas interlocutores culturais para os quais se abre uma gama de possibilidades de interação e aprendizagem.

Compreender esse novo universo educacional requer uma análise pervasiva dele e dos agentes que o constitui; quais as novas dinâmicas que ele pressupõe; qual o papel

de cada um deles e que diálogo eles mantêm entre si. Nosso estudo propõe-se a analisar como e se podemos mitigar ou diminuir a distância entre os saberes construídos na escola e como vincular o ensino de língua inglesa na rede pública estadual, à vida que se vive (Marx e Engels) e o uso de tecnologias.

Nesse íterim, urge que tenhamos uma compreensão do papel da escola frente a isso e da nossa própria agência enquanto educadores; elencar os desafios e possíveis entraves de se (re) significar o ensino de língua inglesa numa perspectiva mais social, em que o aluno possa efetivamente se apropriar do conhecimento linguístico e ser capaz de construir significados e se autoconstruir por meio das possibilidades trazidas pelo seu itinerário formativo.

Essa pesquisa buscará por meio dos aportes teóricos disponíveis (MARX; ENGELS, 2006), discutir as bases conceituais da atividade social e da vida que se vive; mostrar que o quadro teórico delineado parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGERSTRÖM, 1999; HOLZMAN, 2002); passando pelas Atividades Sociais em aulas de línguas estrangeiras (LIBERALI, 2009) e dos letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015).

Nesse pesar, iremos tecer uma análise acerca de como o trabalho com a atividade social – adotando uma perspectiva comunicacional- em língua inglesa, pode promover a ampliação do repertório sociocultural do aluno, por meio de unidades didáticas elaboradas com vistas a propiciar ao aluno estabelecer conexões entre ele e o seu cotidiano e as experiências escolares que passarão a compor o escopo de seu itinerário formativo.

E como Rodrigues (2012) propõe: “que os conhecimentos cotidianos dos alunos contribuam na construção de novos conhecimentos durante o seu processo de aprendizagem.” E para, além disso, que o aluno estabeleça laços entre os conteúdos escolares e as representações das vivências dele em sociedade.

Que a aprendizagem de língua inglesa, nas escolas públicas, se configure na

validação de tudo que é possível viver, construir e compartilhar por meio do exercício de uma cidadania plena. Para atingir tal intento devemos ter mente que há obstáculos históricos, políticos e sociais a serem transpostos para que possamos trilhar uma mudança mais efetiva.

Quais os desafios que temos nesse contexto?

Educar no século XXI requer transpor barreiras e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem e incorporar à nossa prática toda uma sucessão de saberes gerados a partir daí, com vistas a contemplar os desafios que as novas tecnologias da informação têm nos propiciado. Para tanto, há uma série de aspectos que devemos levar em consideração para que possamos realizar uma tessitura mais acurada dos fatos e estabelecer uma análise crítica daqueles que envolvem o papel da escola, a nossa formação e nossa agência docente, assim como a formação do aluno/cidadão.

Esse contexto, por si só, suscita reflexão acerca de: (i) como atender às demandas sociais e ao mesmo tempo formarmos cidadãos reflexivos, críticos e autônomos; (ii) minha abordagem para o ensino de língua inglesa descambaria num aprendizado significativo do idioma?; (iii) o aluno, após ser exposto à língua, teria suas habilidades comunicativas desenvolvidas de forma a garantir sua emancipação linguística e social? (iv) quais as habilidades necessárias para desenvolver um senso de pertencimento/cidadania a partir do uso da língua inglesa e das tecnologias?

Como Boa Sorte (2017, p.121) salienta, “a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos de ensino e aprendizagem exige que os professores dominem não somente um novo instrumento ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem”. E principalmente, reflitam a sua prática e o papel político e social de sua disciplina.

Outro desafio é desconstruir a visão fragmentada de ensino de língua, em que ela é vista como partes separadas a serem ensinadas sem nenhuma vinculação com a vida real. E que serve para a “validação” da afirmação “não se aprende inglês na escola”

que parece ganhar contornos e significados que por anos nortearam tanto o ensino como a aprendizagem de língua inglesa nas unidades de ensino regular nas esferas pública e privada.

Nessa perspectiva, a crença de que “não se aprende inglês na escola” parece povoar o imaginário de professores, alunos e sociedade como um todo provocando um dos maiores hiatos gerados no ensino e aprendizagem de inglês. Ao fragmentarmos a língua, o fazemos também com a formação do aluno, uma vez que há um distanciamento entre o que se aprende na escola, em termos de aquisição linguística – principalmente no âmbito da competência comunicativa -, e aquilo que realmente se consegue usar na vida que se vive em sociedade; a apropriação do aluno e a sensação de pertencimento que o conhecimento de outras línguas e culturas pode oportunizar ficam fadadas ao mero reconhecimento de estrutura frasal, verbo, conhecimento vocabular e aspectos culturais.

Coadunamos com aquilo que Ianuskiewtz e Viana (2015, p. 49) argumentam acerca do ensino de inglês. Para os autores caberia ao professor “trabalhar com conteúdos e atividades que possibilitem ao aluno interagir socialmente, empoderando-o por meio da competência discursiva”. Partimos do entendimento de que para atuar, autonomamente, nas diversas esferas sociais em que a vida acontece, é imprescindível que essa competência esteja muito bem desenvolvida.

Trabalhar nessa perspectiva exige não só uma mudança de lentes como também formação inicial e continuada capazes de vislumbrar essa mudança de viés. E nesse pesar, as lentes da Atividade Social poderiam representar uma possibilidade, uma vez que traz em seu bojo a necessidade de vinculação da prática docente com a realidade que se vive.

Atividade social e a sala de aula

Para que possamos entender as implicações que perpassam o ensino de línguas, é necessário que nos debrucemos sob o prisma de um olhar sistêmico macro e

estabelecamos conexões socio-históricas do ensino de línguas. Liberali (2009, p. 9) afirma que “as perspectivas de ensino e aprendizagem marcam momentos na história dos sujeitos, refletem uma forma de conceber o mundo e estão em sintonia com as necessidades prementes em contextos e momentos históricos definidos!.

Nessa acepção, o ensino de línguas sofreu influência e foi moldado a partir de várias visões de mundo, demandas sociais peculiares a cada época e concepções metodológicas pelas quais ora o professor era o foco do processo de ensino e aprendizagem, ora esse foco recai sobre o aluno. Isso acabou conferindo aos processos de ensino e aprendizagem perspectivas: comportamentalista (SKINNER, 1978; 1996); construtivista (PIAGET, 1896-1980); e sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2003; 2001) (LIBERALI, 2009, p. 9-10).

Cada uma dessas perspectivas conferiu ao ensino e aprendizagem visões e formas de conceber a língua que foram sendo modificadas tanto em virtude disso, quanto das necessidades que a vida em sociedade, nos seus diversos contextos históricos, demandava. Dessa forma, o ensino de língua foi sofrendo variações e adequações ao longo do tempo, influenciando e muito nas formas de ensinar e aprender.

Vislumbrar o ensino de línguas sob a égide da atividade social é transpor para a sala de aula as interações que travamos diariamente no nosso cotidiano, promovendo trocas significativas entre alunos e os conteúdos a serem trabalhados; desenvolver autonomia e criticidade que se prestam a formar o educando, com vistas a transpor os desafios que a vida em sociedade possa lhe trazer. É conceber e ensinar língua inglesa com vistas a oportunizar autonomia pessoal e social ao aluno para que ele possa, a partir da construção de conhecimento no idioma, ter a possibilidade de se apropriar de oportunidades que possam surgir na sua trajetória de vida.

Segundo Liberali (2009, p. 12) “no contexto de vida atual, a proposta que se coloca é pensar ‘a vida que se vive’ (MARX E ENGELS, 2006, p. 26) e em formas de transformá-la para uma melhor participação e coexistência”. Coadunamos com aquilo que propõe a autora, uma vez que concebemos língua como um código social para

construção, troca e recepção de conhecimento. E, especialmente a língua inglesa, dada a sua importância econômica no mundo globalizado.

Como Liberali (2009, p. 12) advoga “na base de toda a atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades”. Com respaldo nessa assertiva, entendemos que para o educando ter acesso a um conhecimento linguístico de forma que lhe permita se apropriar das oportunidades ou possibilidades que o mundo globalizado oferece, pode significar inclusão, empoderamento, pertencimento ou exclusão social, expropriação de seus direitos de ocupar espaços sociais e profissionais que possibilitem transformar a sua própria realidade.

Por meio da nossa própria prática pedagógica pretendemos analisar e compreender até que ponto ela se aproxima do ideal de instrução que de fato munici, emancipe e oportunize possibilidades melhores para a vida que se vive (MARX; ENGELS, 2006, p. 26) ou se simplesmente perpetua um modelo social sectário e excludente pautado nos ideais e desejos de grupos dominantes em detrimento do silêncio dos grupos minoritários.

Que mudanças seriam necessárias?

As transformações trazidas pelos avanços tecnológicos suscitaram nas últimas décadas, principalmente, na esfera acadêmica, uma série de estudos que convergem para vários questionamentos com vistas a delinear que saberes e fazeres pedagógicos precisam ser mobilizados para se atender às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, os diversos estudos -na área de educação- partem da prerrogativa de que precisamos não só compreender a nossa realidade, no sentido de ter um alcance macro, diante de toda a complexidade que ela oferece; como também atentarmos para a mudança de paradigma, postura e papéis que esse contexto nos impõe.

Selfe (1999) postula que letramento e tecnologia não devem ser encarados de

maneira individualizada como componentes de um currículo educacional mais amplo e sim como dois tópicos interconectados. A autora defende ainda que, para se proporcionar um letramento condizente com o cenário atual, é necessário que os educadores adotem uma abordagem proativa que junte as formas tradicionais às novas habilidades comunicacionais para que o aluno seja bem sucedido no mundo amanhã.

Apple e Buras (2008) apontam para a necessidade de refletirmos nossos currículos e as relações de poder que subjazem a sua elaboração e como isso influencia na construção e apropriação de conhecimento; Libâneo (2012) chama atenção para o fato de que a profissão docente precisa fazer uma leitura pedagógica dos meios de comunicação, no sentido de elucidar intencionalidades; promover uma educação emancipatória e crítica para que os indivíduos em formação possam atribuir significados às informações a que são expostos, a todo o momento, pelas diversas mídias.

Uma necessidade latente para o professor de língua inglesa é conhecer que parâmetros nacionais existem para poder melhor balizar suas escolhas pedagógicas, com vistas a nortear a sua prática em sala de aula e refletir: o educando, o conteúdo e a vida e ver que adequações precisaria promover nas suas ações pedagógicas para atingir aquilo que os documentos existentes preconizam.

As práticas educacionais do docente de língua inglesa no ensino médio estão vinculadas àquilo que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam no que tange ao ensino de línguas estrangeiras. Uma vez que as concepções trazidas por esse documento preconizam que o ensino de línguas estrangeiras deve pautar-se nos novos conceitos de letramentos heterogêneos e múltiplos com o intuito de formar aprendizes capazes de “compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estatuídos.” (BRASIL, 2006, p. 108).

Dessa maneira, as OCEM conferem ao ensino e, por conseguinte, à aprendizagem de línguas estrangeiras novas dimensões de cunho social, cultural e político, que devem compor a atuação pedagógica dos professores de línguas no sentido

de preparar o aluno para lidar com “um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas.” (BRASIL, 2006, p. 109).

O documento prevê um letramento crítico do ensino de línguas que tenha como princípios basilares o reconhecimento da heterogeneidade, da diversidade, da pluralidade e da complexidade que emanam da linguagem e dos contextos socioculturais pelos quais ela é modificada. As OCEM também apontam para a necessidade do letramento digital; ou seja, a inclusão do aluno no contexto digital trazido pelas novas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, o educador deve buscar um autoconhecimento profissional: saber quem ele é no contexto educacional e como sua prática deveria estar embasada. Como os seus fazeres e saberes pedagógicos têm mantido um diálogo com as novas tecnologias digitais? Eles conhecem quem são os alunos e quais as demandas geradas pelo contexto social, político e educacional em que estão inseridos?

Ademais, os docentes precisam estar cientes do papel da escola frente a esse cenário tão complexo e por meio de sua prática tentar dirimir a distância entre o conhecimento escolar e aquilo que o aluno vive em sociedade. Como Liberali (2009, p. 15) coloca “as necessidades, assim como as restrições e contradições, fazem parte da vida dos sujeitos”. Nesse sentido, a escola precisa se configurar em um espaço que recrie situações da vida real e promova a apropriação do conhecimento.

E, acima de tudo, compreender as bases sob as quais se deve fundar o ensino de língua inglesa para que seja, efetivamente, pautado em atividade social. (Re)significar o ensino de língua inglesa, visto que esse paradigma trouxe efeitos deletérios para o ensino de línguas em unidades públicas e privadas de ensino até agora.

Implicações futuras: luz no fim do túnel

Nós, professores, devemos assumir o nosso papel de formador/emancipador e não o de perpetuador de uma sociedade sectária e excludente. Precisamos desconstruir narrativas que, infelizmente, se sagraram no tempo e na história como destino; isto é,

não se aprende inglês em escola pública e se são de classes menos favorecidas só poderão aprender se tiver condições de custear os altos valores cobrados nos cursos de idiomas.

Há documentos que norteiam as ações pedagógicas da rede pública, a exemplo das LDB, OCEM (BRASIL, 2006), da Lei 13415, entre outros; com propostas que visam, dentro da perspectiva de uma educação integral, a uma formação crítica, reflexiva e que dê ao jovem a possibilidade de se apropriar das oportunidades da vida - protagonismo social. No entanto, o que queremos rever é que tipo de protagonismo está sendo, de fato, viabilizado pelo ensino de língua inglesa que a rede pública está propiciando.

Concebo escola como espaço que deve oportunizar transformação e que tenha como função precípua fomentar a formação de indivíduos que, segundo Liberali (2009, p. 23) “atuem plenamente na sociedade da qual façam parte”. Dessa forma, o ensino de língua inglesa deve possibilitar aos educandos se apropriarem dos conhecimentos adquiridos e como Liberali (2009) advoga “aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo” (p. 23). E não continuar sendo alijados de suas capacidades em decorrência de uma educação fragmentada.

Nessa perspectiva, almejo que minha pesquisa mostre que pode ser possível termos um outro olhar no que concerne à abordagem do ensino e aprendizagem de língua inglesa. E que usar o ensino de língua inglesa na perspectiva da atividade social pode ser a luz no fim do túnel, haja vista que essa transição também implicaria um diálogo efetivo com a realidade atual e “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26).

Propiciando, quiçá, uma mudança de paradigma no qual a escola pública consiga romper barreiras sociais históricas e se articule com a vida que o aluno e outros de sua espécie vivem fora dos muros escolares e possa, de fato, promover o sonhado protagonismo dos jovens egressos de suas unidades de ensino.

Referências

BOA SORTE, Paulo. *Ambientes digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe*. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p.121-140, 2017. http://www.academia.edu/34093348/Ambientes_Digitais_forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_do_professor_de_ingl%C3%AAs_da_escola_p%C3%BAblica_em_Sergipe Acesso em 05/01/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, volume1, p. 85-124, 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; SZUNDY, P. T. C. *Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.8, p.115-137, 2008.

ENGESTROM, Y. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: the human activity zone*. Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, 2002.

IANUSKIEWITZ Andreia Dias, VIANA, Nelson. Significados e Sentidos do trabalho do professor de inglês da escola pública sob a perspectiva da Teoria da Atividade. In: Marília M. Ferreira, Lilian de Melo, Fernandes Martinelli, José Augusto Rezende de Souza (Orgs). *Ensino-Aprendizagem de língua e teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015, p.49-67).

JORDÃO, Clarissa. *Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. São Paulo, Pontes, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2007.

_____. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach*. 9. ed. Trad. Silvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

RODRIGUES, Penélope Alberto. *A atividade Social nas aulas de língua espanhola: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino aprendizagem*. São Paulo: PUC, 2012.

SELFE, Cynthia. *Technology and Literacy in the Twentieth Century: The Importance of Paying Attention*. USA: Illinois Southern University Press, 1999.